

## 授業参観における観察シート導入の示唆

著者	張 立波
雑誌名	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要
巻	7
ページ	233-241
発行年	2021-03
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10097/00131233">http://hdl.handle.net/10097/00131233</a>

## 【研究ノート】

## 授業参観における観察シート導入の示唆

張 立波<sup>1)</sup>\*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

2019年度に東北大学において、初修外国語と英語の授業参観及び授業参観後のディスカッションを8回実施した。授業参観実施後に各教員から得たリフレクティブジャーナル及びディスカッションの記録を対象として分析を行った結果、「授業活動」、「授業進行」、「学習ツール」、「指導法」に関する内容に対しての関心が高いことがわかった。また、アメリカのTELLプロジェクトで使用されている授業参観シートと授業参観において注目している点を比較することによって、学生や授業の締めくくりに対する関心や意識が低いことが明らかとなった。以上のことから、授業参観のフィードバックのためには、網羅的に体系化されたチェックシートの準備が、授業自体のフィードバックのためには、毎回の授業成果についてのチェックシートが有効であり、その作成の必要性が示唆された。

## 1. はじめに

日本での外国語教育は、グローバル化の進展による種々の課題に直面している。例えば、いかに外国語学習に興味を持たせるかということや、外国語の使える学習者をどのように養成するかということであると指摘されている（西山，2014）。このような課題に直面している東北大学の初修外国語及び英語の教員たちが、語種を超え、共に「授業改善のヒント」を探し獲得することを目的に、互いの授業を参観し合うための「初修外国語及び英語の授業の相互参観による授業改善プロジェクト（以下、本プロジェクト）」（実施期間：2019年4月～2020年1月）が実施された。

大学における授業参観に関して、溝上・田口（2003）は、京都大学で行われた授業参観の事例研究分析を通して大学の授業参観の有効性を示し、授業者の成長につながる教師間の4つの対話パターンを明らかにした。また、細川・姫野（2008）は、授業内容に関する共通理解があることや同系列の授業科目を担当していることが、授業参観における教師間の対話をより活性化させることができると指摘している。さらに、山田（2015）は、専門職大学院における事例研究から、相互授業参観及び映像による自己の授業観察によって、自己の授業改善についての記述が増加するだけでなく、授業改善に関する記述の質に変化が見られたと報告している。授業参観に関する研究の中でも、特に外

国語教育における授業参観について、藤原（2013）は、授業を客観的に記述するスキルをマスターすることや教師間の対話ではオープンな態度で臨むことなどが授業参観から学びを促進することにつながると述べている。また、森田（2019）は、外国語教師のプロフェッショナルリティー育成について、授業参観を通し、教師間の対話によって言語化される可能性が高まってくると指摘している。

以上のように、大学における授業参観の研究の多くは授業参観の実効性に関する研究であることが看取される。しかしながら、授業参観の実施に関する方法論については、まだ十分な考察がされていない。たとえば、小・中学校の授業参観において広く行われているような、授業観察シートなどの授業参観の記録や授業評価の手段については、まだ検討されていないのが現状である。つまり、授業参観の実効性は十分に認められているが、その効果をより高めるための方法についてはまだ議論の余地があるといえよう。

このような背景を鑑み、本プロジェクトは活動の一環として、初修外国語と英語の授業参観及び授業参観後のディスカッションを8回実施した。本稿では、授業参観実施後に各教員の参加によって得られたリフレクティブジャーナル及びディスカッションの記録を分析資料とし、対話分析理論に基づいて考察した。その上で、近年米国で開発された授業観察シートとの比較

\*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 libo.zhang.d4@tohoku.ac.jp

を行い、授業観察を改善するための提案を行った。

## 2. 2019年度授業参観プロジェクト実施について<sup>1)</sup>

### 2.1 実施時期

2019年度における授業期間は、前期は2019年4月8日～8月8日、後期は10月1日～2020年2月4日であったため、その期間内の授業を対象として授業参観を行った。

### 2.2 授業参観からリフレクティブジャーナル提出までの流れ

授業参観からリフレクティブジャーナル提出までの流れは、①担当教員の授業を複数の教員が参観し、②当日の18:00～19:00参加教員全員による検討会においてディスカッションを行った上で、③リフレクティブジャーナル（日誌）を執筆する（授業参観後3日以内提出）というものであった。また、リフレクティブジャーナルの内容は、授業者がとる授業法、教具の使い方、時間配分、学生への指示の出し方、学生の取り組みの様子などから自身の授業に対する課題意識と関連付けて考えたことなどになるように、リフレクティブジャーナル用のシートの上部に注として記載した。

また、実施に当たって、授業提供者に当該授業のシラバス、当日用授業資料、教室などの情報を提供してもらい、これに基づいて、ポスターを作成した。また、メールにてポスター、シラバス、授業参観メモシート、ディスカッションシート、リフレクティブジャーナルシートなどを予めメールで教員に送り、授業参観当日10分前に授業参観実施教室の前で集合するようアナウンスしておいた。上記の5つの資料については、プロジェクトの代表者である筆者が事前に準備し、授業参観当日に配布した。さらに、授業提供者の許可が得られれば、ビデオ撮影や写真撮影を行ったが、2019年度は7つの授業の撮影を行うことができた。参観後のディスカッションは参加者の了承を得て録音した。それを元に本プロジェクトの補助員により文字起こしを行い、記録を作成した。

2019年度実施した授業参観における実施日、授業提供教員、授業名、参加者数などについて表1で示す。

表1. 2019年度授業参観の日程表

実施日	授業提供教員及び授業	参観者数
2019年4月26日 (金)5講時目	A教員 英語	4
2019年5月27日 (月)2講時目	B教員 基礎中国語	4
2019年6月24日 (月)1講時目	C教員 基礎スペイン語	4
2019年7月16日 (火)5講時目	D教員 基礎韓国語	4
2019年10月23日 (水)2講時目	E教員 基礎中国語	4
2019年11月18日 (月)2講時目	F教員 英語	4
2019年12月13日 (金)2講時目	G教員 基礎スペイン語	5
2020年1月22日 (水)2講時目	H教員 英語	3

表2. 分析対象となった資料の数と内訳

	4月	5月	6月	7月	10月	11月	12月	1月	小計
ディスカッション数	1	1	1	1	1	1	1	1	8
リフレクティブジャーナル数	4	3	3	4	4	4	4	3	29
小計	5	4	4	5	5	5	5	4	37

## 3. 授業参観の分析

### 3.1 分析方法<sup>2)</sup>

『外国語教育学大辞典』によれば、授業観察の発展の上で4つの研究系統が区別できるという。それは、「心理測定」、「相互作用分析」、「談話分析」、「エスノグラフィーまたはエスノメソドロジー」の4つである。

ここでは、「リフレクティブジャーナル」と「ディスカッションの記録」を主たる談話分析対象とし、細川・姫野(2008)の研究方法を基に次のように分析を行った。対象となった資料の数と内訳については表2で示す。

分析に際して、まず分析対象となる資料からキーセンテンス<sup>3)</sup>を抽出し、帰納的なカテゴリ化を行った。カテゴリ化の際には、カテゴリはキーセンテンスの特徴がよく反映されたものなのかという妥当性を吟味しながら、繰り返しカテゴリ内容と分類の修正を行った。キーセンテンスの抽出の際には、「批判」「提案」「確認」「示唆」「気づき」に関する記述を中心に選び出した。「批判」と「提案」という基準に関しては溝上・田口(2003)から取り入れた。そのほかの基準については、授業参観プロジェクトの目的が授業改善のヒントを得ること

であるから、授業全体の確認に関することや実際に得られたヒントに関連するものを基準として採用した。

カテゴリ化の作業は、筆者と東北大学の学生1名が行い、できるだけ客観的な判断をするように注意した。

### 3.2 対話内容のカテゴリ化とその結果

リフレクティブジャーナルとディスカッションの記録の内容からキーセンテンスを抽出し、帰納的にカテゴリ化した結果、小カテゴリが11項目生成された。さらにカテゴリの妥当性の検討を繰り返しながら「目標」、「フィードバック」、「学習ツール」、「コミュニケーション」、「学習活動」という5つの大カテゴリに分類し、それぞれの大カテゴリが、1～5個の小カテゴリによって構成されるような分類表を作成した。

それを踏まえて、一つのカテゴリに関してキーセンテンスが抽出された資料の件数と「リフレクティブジャーナル」及び「ディスカッションの記録」の総件数(37件)とを照合しパーセンテージで示した(図1)。図1から、授業参観後で見られる対話内容の割合は、大項目「目標」(18.9%)、大項目「フィードバック」(24.3%)、大項目「学習ツール」(48.6%)、大項目「コミュニケーション」における「クラス内ルール」(13.5%)、「雰囲気」(40.5%)、「平等性」(学生の発話の平等性)(10.8%)、大項目「学習活動」における「授業活動」(56.8%)、「授業進行」(51.4%)、「グループワーク」(40.5%)、「指導法」(45.9%)、「文化・言語理解」(24.3%)であることが明らかになった。

図1からわかるように、授業参観に参加した教員は上位から順に、「授業活動」(56.8%)、「授業進行」(51.4%)、「学習ツール」(48.6%)に関心を持っていた。そして、「指導法」(45.9%)、「雰囲気」、「ペアワーク・グループワーク」(それぞれ40.5%)に関する内容が続いた。この結果は冒頭で述べたように、授業参観に参加した教員たちが現在日本の初修外国語及び英語教育が抱えている問題について十分認識していることを示唆するものとなった。長谷川・藤原(2014)の調査では、学生の授業へのモチベーションを持たせるために、「教師が一斉授業に終始するのではなく、協働作業を多く取り入れること、授業にアクティブに参加する機会を増やす工夫が有効であること」が明らかに

なった。また、後述のようなTELLフレームワークにおいては、アクティブラーニングの指標として、学生が学習できるように準備する(「教育環境」と「教育設計」セクション)、学生の学習を促進する(「教育プロセス」、「言語パフォーマンスフィードバック」、「学習ツール」セクション)、学生の学習をサポートする(「協力」および「教師のキャリア開発」セクション)という7つのフィールドがあげられている。つまり、2019年度授業参観に参加した教員が高い関心を示している「授業活動」、「授業進行」、「学習ツール」、「指導法」、「雰囲気」、「ペアワーク・グループワーク」といった項目は全て、初修外国語及び英語教育が抱えている問題を解決するための重要なカギとなり得るのである。

一方、注目度の低い項目は、授業プロセス全体を支える「文化・言語理解」と「フィードバック」(24.3%)、「目標」(18.9%)、「クラス内ルール」(13.5%)、「平等性」(10.8%)であった。

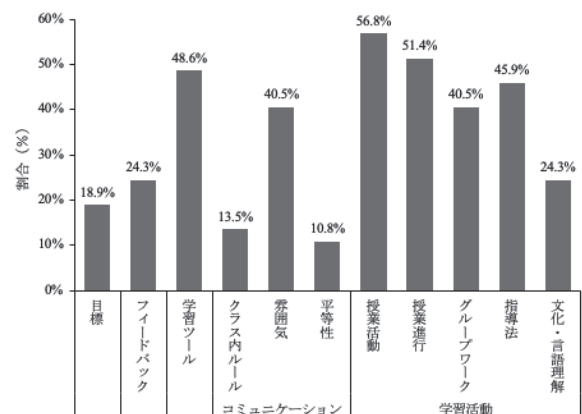


図1. 各カテゴリ内容とその割合 (%)

## 4. 「言語学習のための教師効果」(Teacher Effectiveness for Language Learning, 通称 TELL) プロジェクトについて<sup>4)</sup>

### 4.1 TELLの概要

本節では、アメリカで行われているTELLプロジェクトの背景やプロジェクト内容などを紹介する。

21世紀に入り、米国での言語教育は、日本と同様にグローバル化と国際化の進展によってもたらされる課題に直面している。このような背景から、アメリカの言語教師と研究者たちは、「言語学習のための教師効果」に関する研究プロジェクトを立ち上げた。TELLの目



標は、教師が示すべき行動を確立するような「語学学習を行う上での教師の有効性」を提供することである。

TELLプロジェクトはまだ開発中であるが、現在は主にTELLフレームワーク、TELLツール、およびリソースで構成されている(図2)。TELLフレームワークは、プロジェクト全体の基盤であり、優れた語学教師の行動特性を体系的に整理したものである。優れた語学教師であるために重要な特性は、教育環境、教育設計、教育プロセス、言語パフォーマンスフィードバック、学習ツール、協力、教師のキャリア開発という7つの分野に反映されることが指摘されている。また、これらの特性はアクティブラーニングという教育理念に基づくものである<sup>5)</sup>。

TELLで用いられているツールやリソースはTELLフレームワークの支えであり、それらは自己評価ツール(Self-Assessment Tools)とフィードバックツール(Feedback Tools)で構成されている。自己評価ツールには、TELLフレームワーク理解の自己評価やフィードバックツールの観測ポイントの自己評価などが含まれ、教師が自身の教育効果を評価するために使用される。フィードバックツールは、教室での観察専用設計された一連の評価尺度であり、その出発点は教室での実践に基づいたフィードバックを提供し受信することである。

TELLフィードバックツールには、合計10の観察スケールが含まれている。中心をフルクラス観察スケールとし、他の9個のスケールは特定のコンテンツ向けに設計されている。本研究の対象とする2019年度に東北大学で実施された8回の授業参観はすべてフルクラス授業参観であるため、以下ではTELLのフルクラス観察スケールのみを紹介する。

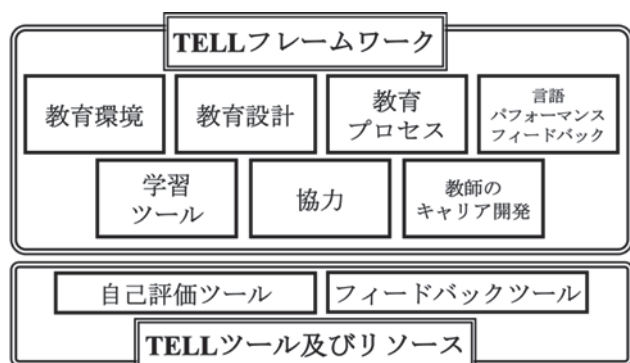


図2. TELLフレームワークの構成図(筆者が作成)

## 4.2 フルクラス観察スケール (Full Class Observation)

フルクラス観察スケールは、合計21の観測ポイントを持つ6つのセクションで構成されている(表3)。すべての観測ポイントでは、教師は「完全に観測された」、「部分的に観測された」、「観測されていない」、「該当なし」などの4つの選択肢から観測された現象を評価する。6つのセクションは次のとおりである。A. 目標設定セクション: 教師が学生に教育活動のプロセスと教室のパフォーマンス目標を理解させることができるかどうかに関心する。B. 教室でのコミュニケーションセクション: 教師と学生によるターゲット言語の使用、教師の教室活動計画、教育戦略および学生の理解度のチェックに注目する。C. 学習活動セクション: フルクラス観察の焦点は、観察者が活動の目的、難易度、楽しさ、多様性、文化の側面から教師の教室活動の設計と組織を観察するだけでなく、教室活動のスケジューリングや活動間の転換などの側面から教室活動の実施を観察する必要がある。D. フィードバックセクション: 学生は、教師のフィードバックに対する反応、自己の言語学習の進歩の評価および学生同士の評価を観察するために使用される。E. 学習ツールセクション: 教師が使用するツールの多様性、合理性、文化性および情報通信技術の使用等を観察する。F. レッソンの締めくくりセクション: 教師が学生の注意を教室の教育目標に引き戻し、学生が教育目標を達成したことを確認するかどうかに関心する。

フルクラス観察スケールは、1レッスンや1クラスの観察に適しており、6つのセクションは、それぞれ授業の設計と指導という2つの側面を考慮して作られている。観察者は、このスケールを使用することによって、TELLフレームワークが提唱する理念と実践が一致しているかという観点から、観察した内容を詳細に記録でき、さらにそれによって思考の整理をしたり、授業をした教師にフィードバックを提供したりすることができるのである。

## 5. 2019年度の授業参観で得られた結果とTELLフルクラス観察スケールとの比較

この章では、2019年度の授業参観において関心が向けられていた内容と、TELLフルクラス観察スケール

表3. TELL フルクラス観察スケールを基に筆者が作成した日本語訳

大項目	小項目
A. 目標の設定	1. レッソンのパフォーマンス目標は、学生にとって優しい言語で明確に述べられ、レッスン中は教室に掲示される。
	2. 教師は学習活動の流れ（進め方、順番）を学生と共有する。
B. 教室でのコミュニケーション	3. 教師が言うことや教師が学生と共有する資料の少なくとも 90%が対象言語である。
	4. 教師は学習活動の流れ（進め方、順番）を学生と共有する。
	5. 教師も学生もターゲット言語を英語に翻訳しない。
	6. 教師は言語を理解できるようにするために、さまざまな戦略（ビジュアル、具体的なオブジェクト、実地体験など）を使用する。
	7. 教師は授業中に理解度を頻繁にチェックする。
C. 学習活動	8. 学生は日々のパフォーマンス目標を満たすように設計された活動に従事している。
	9. 学生は学習の段階に適した思考レベルで活動に参加する。
	10. 学生は学生の注意/関心レベルと課題に必要な時間に基づいたさまざまな活動に参加する。
	11. 教師は授業期間中、スムーズで効率的な移行をする。
	12. 学生は身体の動きを考慮した活動に参加する。
	13. 学生はペアや小グループのアクティビティに参加する。
	14. 学生は新しい文化と学生自身の文化の両方の文化的観察と分析をする。
D. フィードバック	15. 学生は教師からのフィードバックを受け入れる。
	16. 学生は言語の進歩を自己評価する。
	17. 学生は言語の進歩をピア評価する。
E. 学習ツール	18. 教師はさまざまな学習ツールを使用してレッスンを促進する。
	19. 教師と学生は利用可能な技術を使用して実世界の言語能力を開発する。
	20. 教師が使用する視覚教材は、教室の後ろから見るのに十分な大きさで、カラフルで、文化特有のものである。
F. レッソンの締めくくり	21. 教師は、学生に学習目標に再び集中させ、クラスの最初にできなかったことができるようになったことを確認する。

（表3）に示されている観察項目とを比較する。

まず、「A. 目標の設定」の項目について、2019年度の授業参観では、授業提供者によるシラバス、教員個人のHP、授業当日に学生に配布した資料、黒板での掲載などから、様々な手段で学習目標を学生と共有し

ていることが確認できた。一方で、目標共有に関する議論自体は、授業参観の資料で言及された他の内容と比べて多くなかった。

次に、「B. 教室でのコミュニケーション」の項目について、「…質疑応答の練習をするとき、何人かの学

生が練習をしていなかったため、今日の授業への理解度を把握できないと感じました。…」のように、学生の理解度のチェックに関しては授業参観教員による指摘があった。また、工学部や理学部などの学生は学習言語の構造の説明を、経済学部や農学部などの学生は学習言語でのコミュニケーション活動を求めているといった学部による違いが見られた。そのため、授業参観後のディスカッションやリフレクティブジャーナルでは、それらの違いを踏まえた議論や指摘がなされていた。この他にも、「学生全員に発言するように工夫している」や「遅刻者に学習言語でお詫びをしてもらう」などとクラス内のルールや発言の平等性についての記述がみられた。しかし、このような記述はTELLフルクラス観察スケールでは見られなかった。このことから、クラス内のルールや発言の平等性については、日本（少なくとも本学においては）特徴的な授業文化の一つである可能性が示唆された。

TELLフルクラス観察スケールでは、ターゲット言語での言語学習と言語指導を非常に重視しているが、2019年度授業参観に参加した多くの教員のリフレクティブジャーナルと、授業参観後のディスカッションの記録では、ターゲット言語での言語学習と言語指導について言及していなかった。しかし、2018年度に今回と同様の形式で行われた授業参観の分析データでは、教員の使用言語についての記述は44.1%で、2番目に高い関心を集めている（張，2020）。これは、2018年度に授業参観に参加した教員が2019年度に参加した教員と同じであったためだと考えられる。2018年度の授業参観では、ほとんどの教員がターゲット言語での言語学習と言語指導について言及していたため、2019年度のリフレクティブジャーナルでは、筆者自身を含め、内容の重複を避けるため、述べなかったことが考えられる。

「C. 学習活動」の項目について、2019年度の授業参観では、教員の関心度は5つの大カテゴリで最も高い（図1）。また、各小カテゴリを見ると、「授業中に学生たちを集中させる方法が非常に印象的だった。内容の理解度をチェックするために先生が問題を提示して、30秒以内に素早く答えを誘導する方法は学生の集中力を高める方法であった。授業中に継続的に集中力

を維持する方法が非常に学ぶべき授業の進め方だった。」や「（グループ討論時の教師の働きかけ）3つのグループのうち、中央のグループでは最初の討論がすぐに始まらなかった。討論が軌道に乗るまで、教師が見守っていた。…」という記述があったように、授業観察者がグループワークや時間内の活動での教師の行動に関心を寄せていたと言える。一方、TELLのフルクラス観察スケールでは、授業参観教員が授業する教員を観察することだけではなく、学生を観察することにも注目している。

「D. フィードバック」について、2019年度の授業参観ではそもそもの注目度が低かったこととともに、記されていた内容にも偏りがあった。例えば、「ミニットペーパーに書かれた学生の疑問から説明し…」、「黒板を利用して、一緒に正解を確認するフィードバック方式も韓国語の授業にそのまま適用できる簡単で、素晴らしい方法だと思う。」のように教員から学生へのフィードバックに関する内容しか言及されていなかった。一方で、TELLフルクラス観察スケールでは、教師のフィードバックに対する学生の反応、自己の言語学習の進歩の評価、学生同士の評価といった学生中心の評価にも注目している。

「E. 学習ツール」について、2019年度の授業参観では、「QRコードなどの情報通信手段を取り入れることによって授業がとてもスムーズに行われたことに、とても感心しました。」、「短い映像を見せて学生に特徴や感想を学習言語で言わせるなど、すぐに取り入れられそうです。」と述べられていたように、TELLのフルクラス観察スケールの小カテゴリに一致している内容が多く見られた。

「F. レッソンの締めくくり」について、TELLフルクラス観察スケールでは、「教師は、学生に学習目標に再び集中させ、クラスの最初にできなかったことができるようになったことを確認する。」と紹介されているが、2019年度の授業参観ではTELLで述べられていたような記述は見られなかった。参観対象となったほぼ全ての授業にはまとめのパートがあったにも関わらず、筆者を含む参加教員が、ディスカッションやリフレクティブジャーナルで、それについて言及していなかった。参加教員に確認をとったところ、まとめの



部分は自分の授業と大きな違いはないと思い、特別な記述は必要がないと思ったため、言及していなかったことが明らかになった。

## 6. 授業観察チェックシートの導入への示唆

上述の考察から、今後の授業参観への示唆を2つ述べる。1つ目は、授業をしている教員だけでなく、授業を受けている学生にも注意を向けて観察することである。例えば、TELLフルクラス観察スケールでは、教師のフィードバックに対する学生の反応、自己の言語学習の進歩の評価、学生同士の評価といった学生中心の評価にも注目している。しかし、2019年度の授業参観では、それらについての注目度が低かった。當作・中野（2012）によれば、学生に自己評価などをさせることは、学習の目標をはっきりさせるだけでなく、内省能力を高め、より自立的な学生が作らせることにつながる。学生の自己評価などについて、教員によって、授業中ではなく、授業外で学生にさせる場合もあると考えられる。以上から、授業参観後に実施されているディスカッションで学生の自己評価などについて意識的に授業提供者に質問したりすることを勧める。また、2019年度の授業参観では学生についての記述は「学生が楽しそうに…」程度の内容にとどまっている。しかし、TELLのフルクラス観察スケールでは、21の観察項目の内、9項目は学生を、2項目は教師と学生を観察する項目で構成されている。つまり授業観察の半分は学生を観察することが含まれているのである。2つ目は、主観的に終始しないように授業観察を行うことである。例えば、教員の使用言語についての記述が2019年度の授業参観においては見られなかったことや、レッスンの締めくくりについての記述がみられなかったことが看取されたが、これらは、前章で述べたように言及内容を主観によって取捨選択した結果であると考えられる。

次に、授業参観における授業観察シートの必要性について述べる。今回リフレクティブジャーナルで触れられなかったことは、授業において改善の余地がある部分と考えることができる。

藤原（2013）は、「授業観察が単なる印象に終わらないためにも、コンセプトのある観察が望ましい」と

述べているが、チェック方式観察シートは、そのコンセプトの役割を果たしていると考えられる。なぜなら、チェック方式の観察シートは、どのような形式をとっても、その評価項目の内容に授業参観の目的やコンセプトが反映されているはずだからである。そのため、TELLの観察シートのような観察チェックシートが2019年度の授業参観に使用されていたのであれば、ターゲット言語での言語学習と言語指導についてまったく触れなかったことはないはずであるし、より充実したコメントや意見を得ることができたかもしれない。ここで、もう一つのチェックシートの必要性について触れておきたい。授業参観についてのチェックシートとともに、毎回の授業成果についてのチェックシート、すなわち授業経過の記述用シートが必要であるとの認識をもった。

授業経過の記述用シートや授業観察後の振り返り用シートは、授業参観にあたっては参加した授業へのより深い理解や自分の授業との相対化に役立つと言える。同じ形式の観察シートが使用されれば、初修外国語及び英語の語種に関わらず、より深く授業体験を共有し、分析に役立つと考えられる。言うまでもなく、毎回の授業の意図を明確にし、次の授業につなぐこともできる。

したがって筆者は、今後授業参観にはチェック方式の構造化された観察シート、授業経過の記述用シートや授業参観後の振り返り用シートの双方が必要であると考え、山田（2015）は、教師が相互授業参観後、映像による自己の授業観察をすることによって、自己の授業改善についての記述が増加するだけでなく、授業改善に関する記述の質に変化が見られたと指摘しているように、授業観察を実行する際を想定し、日本の高等教育に見合った自己評価シートを提供することは、よりよい授業参観につながるのではないと思われる。

## 7. 結び——今後の課題と展望

2019年度東北大学で実施された初修外国語及び英語の授業参観の課題として考え得るのは、初修外国語及び英語の授業はほとんどの語種が同時間帯に実施され、授業参観に参加するのが容易ではないことである。



今後は、短時間でも教員の参加が可能となり、またオンデマンドによる授業参観も可能になるようにするなど、可能な限り多くの教員が参加できるように企画していく必要があるだろう。また、他大学と連携することも視野に入れ、より多くのデータを集め得るようなシステム作りを進めたい。

大学の授業参観はFDとして導入されてから久しいが、授業参観に関する多くの研究は本稿の冒頭で述べたようにその実効性に焦点を当てていた。本稿における事例分析から、授業参観するときにはチェック方式の観察シート、授業経過の記述用シートや授業参観後の振り返り用シートの導入が必要であることが示唆された。また、日本では初等教育から高等教育に至るまで、アクティブラーニングの教育理念が重視されており、教育理念の変化は必然的に授業参観用観察シート（特にチェック方式観察シート）の内容の変化にも影響を及ぼす。それらを踏まえた、アクティブラーニングの教育理念に合った授業参観用の観察シート（初修外国語及び英語教育用の観察シートを含む）の開発と授業参観への導入が必要だと思われる。

## 謝辞

本研究は、東北大学高度教養教育・学生支援機構による「令和元年度教育開発推進経費」の助成を受け実施した取り組みの成果報告です。プロジェクトにご協力をいただきました教員方に心より感謝いたします。

## 注

- 1) このプロジェクトの母体は2018年度に立ち上げられたため、実施に際しては、2018年度の研究報告（張，2020）と同様の手順で実施した。
- 2) 分析方法は2018年度実施された授業参観の研究報告（張，2020）と同様の方法を取った。
- 3) キーセンテンスとは本研究では「重要な文または内容的にまとまりを持った文章」と定義する。例えば、2019年10月に授業参観に参加したある教員からのリフレクティブジャーナルでは、「中国語の過去形についての説明もわかりやすく、自分で授業をするときの参考にできそうです。単に文法事項を解説するだけでなく、複数の事項を俯瞰するようなまとめかたは、

学生の視点から見ても丁寧だと感じる。」といったような文は一つのキーセンテンスと見なしている。

- 4) 4については以下の文献に基づき、筆者がまとめた。（閲覧2021年1月31日）TELL プロジェクトについて（<http://www.tellproject.org/about/purpose/>），フレームワーク（<http://www.tellproject.org/framework/>），ツールとリソース（<http://www.tellproject.org/tools/>），フィードバックツール（<http://www.tellproject.org/tools/feedback/>），TELLフルクラス観察スケール（[http://www.tellproject.org/wp-content/uploads/2014/05/TELL\\_FeedbackTool\\_FullClassObservation.pdf](http://www.tellproject.org/wp-content/uploads/2014/05/TELL_FeedbackTool_FullClassObservation.pdf)）
- 5) TELLフレームワークはアクティブラーニングを基本理念としているため、例えば、各項目は以下のような考え方が中心となっている。教師が学生の言語学習をサポートするための安全な環境を作る方法を検討する（「教育環境」）。教師が独自のデザインで学生が学習できるように準備する（「授業デザイン」）。教師は学生の学習を促進するために学生に有意義な学習プロセスを提供する（「授業プロセス」）。教師は言語パフォーマンスとフィードバックを学生にどのように使用するかについて考える（「言語パフォーマンスフィードバック」）。教師は学生と一緒にさまざまな学習ツールを使用し、学生の学習の利点を最大限に活用する（「学習ツール」）。学習者の観点からの考慮に基づいて学生の言語学習をサポートする（「協力」と「教師の専門能力開発」）。以上のように、7つのフィールドの全てにおいて、学生のアクティブラーニングを中心とした指標が設けられている。そしてそれらは、学生が学習できるように準備する（「教育環境」と「教育設計」セクション）、学生の学習を促進する（「教育プロセス」，「言語パフォーマンスフィードバック」，「学習ツール」セクション）、学生の学習をサポートする（「協力」および「教師のキャリア開発」セクション）という3つのカテゴリに分類されている。

## 参考文献

- 藤原三枝子(2013)「外国語の授業における授業観察の技能：授業参観から学びを促進する授業観察へ」、『言語と文化』第17号，pp.149-165.
- Johnson, K.& Johnson, H. (1998) *Encyclopedic Dictionary*

*of Applied Linguistics*, Wiley-Blackwell. (=1999, 岡秀夫監訳, 鈴木広子・中鉢恵一・金沢洋子・窪田三喜夫・堂寺泉・山内豊訳『外国語教育学大辞典』大修館書店.)

長谷川由起子・藤原三枝子 (2014) 「教師の教え方等と学習者の心理的欲求・動機づけの関係 (全国の大学における外国語学習者調査結果を通じて)」, 『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究』, pp.85-89.

細川和仁・姫野完治 (2008) 「大学における授業参観と事後検討の現状と課題」, 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』 第30号, pp.203-211.

今野文子 (2017) 『授業参観のすすめ』 東北大学高度教養教育・学生支援機構PDブックレット Vol.8.

溝上慎一・田口真奈 (2003) 「授業者の成長を促す大学の授業参観方式」, 『日本教育工学雑誌』 第27巻第2号, pp.165-174.

森田昌美 (2019) 「ドイツ語教師のプロフェッショナルティー育成をめぐる考察:授業参観の実効性と問題点」, 『教職教育センタージャナル』 第5号, pp.19-33.

西山教行 (2014) 『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究』 研究成果報告書.

Teacher Effectiveness for Language Learning  
www.tellproject.org/ (閲覧2021年1月31日).

當作靖彦・中野佳代子 (2012) 「外国語学習のめやすー高等学校の中国語と韓国語教育からの提言ー」 公益財団法人 国際文化フォーラム (TJF).

張立波 (2020) 「初修外国語における授業相互参観による授業改善のための取り組みー東北大学における事例研究ー」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 第6号, pp. 103-112.

山田雅之 (2015) 「相互授業参観と自己授業観察による授業改善の検討:専門職大学院における事例研究」, 『教育総合研究:日本教育大学院大学紀要』 第8号, pp.1-16.